

RfM-Debatte 2020

Initialbeitrag der RfM-Debatte 2020:

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen“
von Frau Dr. Dita Vogel, Universität Bremen

Kommentar von Katrin Huxel

Dr. Katrin Huxel, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
huxelk@uni-muenster.de

Link zum Beitrag:

<https://rat-fuer-migration.de/2020/07/15/debatte-2020-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur-kommentar-2-von-dr-katrin-huxel/>

Die Umwandlung (,migranten')sprachlicher Kompetenzen in legitimes kulturelles Kapital ist eine rassismuskritische Intervention und ein vernetzter Gesamtsprachunterricht entspricht postmigrantischen Realitäten

Dita Vogel stellt in Ihrem Beitrag einen interessanten Vorschlag zur Debatte. Ihr Vorschlag der Anerkennung im familialen Kontext erworbener Sprachkenntnisse ist nicht nur geeignet, einzelnen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zu ebnet – eben weil sie nicht noch zusätzlich weitere Schulfremdsprachen lernen müssten – sondern er zielt auch auf die gesellschaftliche Aufwertung sogenannter ‚statusniedriger‘ Sprachen, indem diese den anerkannten Schulfremdsprachen zumindest schulrechtlich weitgehend gleich gestellt würden. Insofern teile ich Vogels Einschätzung der Notwendigkeit der Schaffung eines ‚Rechtsanspruchs auf Sprachenprüfung als Veränderungsmotor‘ hinsichtlich der gesellschaftlichen Bewertung gerade der für die deutsche Migrationsgeschichte typischen Migrantensprachen.

Dita Vogel argumentiert dezidiert und nachvollziehbar diskriminierungskritisch. Ich möchte im Folgenden Ihre Argumentation aufgreifen und ‚das Kind etwas spezifischer beim Namen nennen‘, denn aus meiner Sicht ist die Umwandlung

(,migranten')sprachlicher Kompetenzen in legitimes kulturelles Kapital eine dringend notwendige, rassismuskritische Intervention.

Bezogen auf Dita Vogels konkrete Überlegungen zu einem Mehrsprachenunterricht würde ich sogar noch weitergehen und diesen als vernetzten Gesamtsprachunterricht konzipieren. Im zweiten Teil meines Beitrags werde ich dies kurz skizzieren.

1.

Erfreulicherweise ist die aktuell wieder aufgeflammete Debatte zu Rassismus nicht auf die USA beschränkt, sondern wird ebenfalls in der medialen Öffentlichkeit in Deutschland geführt. Wie auch bei ‚travelling theories‘ ist jedoch auch bei ‚travelling debates‘ der historische, geographische und politische Kontext zu beachten. Ohne einem methodischen Nationalismus anheim zu fallen, kann konstatiert werden, dass sowohl rassistische Zustände selbst als auch die Debatte darüber sich in Deutschland und den USA – um nur zwei Kontexte zu nennen – unterscheiden und aufgrund unterschiedlicher historisch-politischer Gegeben- und Gewordenheiten unterscheiden müssen. So notwendig die Debatte über Rassismus auch und besonders in Deutschland ist, so wenig kann sie einfach aus den USA kopiert werden. Daher ist es besonders wichtig, auf die nationale Spezifik rassistischer Unterscheidungspraxen einzugehen, um wirksame rassismuskritische Interventionen zu fordern. Nicht nur, aber auch in Deutschland zählt ein Rassismus, der ‚Sprache‘ als Unterscheidungskriterium zum Ausgangspunkt heranzieht und der auch als „Linguizismus“ (Dirim 2010) bezeichnet wird, zu den „historisch-spezifischen Rassismen“ (Hall 1994: 127)¹. Die Verhandlung von Zugehörigkeit über Sprache ist kein neues Phänomen und Schule spielt in ihrer Funktion als nationale Bildungsanstalt hier eine besondere Rolle. Der Nexus nationale Schule – legitime Sprache – gesellschaftliche Teilhabe ist auch in seinen historischen Dimensionen gut untersucht und kann den bis heute zwar in veränderter Form, aber fortwirkenden monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der Schule gut erklären (vgl. Gogolin 1994, Krüger-Potratz 2011).

Nach wie vor gilt Einsprachigkeit in der Schule in Deutschland als Normalfall und andere Sprachen als Deutsch werden aus der Schule ausgegrenzt – indem Sprachverbote (oder euphemistisch: Deutschgebote) ausgesprochen werden oder andere Sprachen als Deutsch ‚einfach nur‘ keinen Raum bekommen. Die Ausgrenzung anderer Sprachen als Deutsch aus der Schule (abgesehen von den anerkannten Schulfremdsprachen) betrifft, das zeigt Vogel in ihrer Argumentation, aber z.B. auch Dirim (2010), unmittelbar auch deren Sprecher*innen. Ihnen werden aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz und Performanz bestimmte Eigenschaften unterstellt: etwa, wenn wie so oft von sprachlicher Performanz auf kognitive Kompetenz geschlossen wird. Dieser Schluss findet zum Beispiel seinen Ausdruck in der diskriminierenden, uns im Rahmen unserer Projektstätigkeit in der Grundschule² aber immer wieder begegnenden Bezeichnung ‚Nullsprachler‘ für neuzugewanderte Kinder, die noch kein oder nur sehr wenig Deutsch sprechen.

1 Womit jedoch nicht gesagt ist, dass andere Unterscheidungskriterien – wie auch ‚Hautfarbe‘ – keine Rolle spielten. Sie stehen nur hier nicht im Fokus der Argumentation.

2 In den Projekten MIKS 1 und 2 (Förderung durch das BMBF): www.uni-hamburg.de/miks

Die Abwertung der eigenen Sprache betrifft Menschen selbst, denn Sprache ist nichts den Menschen äußerliches, sie kann nicht einfach abgelegt und nur schwer verleugnet werden – und doch geschieht genau dies in Schulen jeden Tag und immer wieder. Schülerinnen und Schüler verleugnen ihre Sprache, weil sie erfahren haben und wissen, dass sie als Sprecher*innen dieser als nicht-zugehörig markiert werden und dass der Schritt vom türkisch sprechenden Schüler zum ‚Türken‘, der das stereotyp Fremde und Ausländische repräsentiert, ein kleiner ist. Überspitzt gesagt, kann ich mich nur aufgrund des türkisch-, romanes- oder arabisch-Sprechens verschiedener Vergehen verdächtig machen: der Hypermaskulinität ebenso wie des Stehlens oder der mangelnden Bildungsbeflissenheit.

Die Ausgrenzung und Abwertung von Sprachen ist die Ausgrenzung und Abwertung von Menschen anhand bestimmter Merkmale, mit denen Eigenschaften verbunden werden. Sie ist Rassismus. Das Hinarbeiten auf gesellschaftliche Aufwertung von Sprachen ist eine notwendige Rassismuskritik.

2.

Wie Dita Vogel denke auch ich, dass es mit dem Rechtsanspruch auf Sprachenprüfung nicht getan sein kann. Wenn die Sprachen geprüft werden, sollten sie auch strukturiert als Bildungssprache vermittelt werden, so dass auch diejenigen, die über alltagssprachliche Kompetenzen verfügen, diese ausbauen können. Der von Dita Vogel vorgestellte „digital gestützte Mehrsprachenunterricht“ würde methodisch und didaktisch einen großen Fortschritt bedeuten, aber auch hohe Ansprüche an Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität stellen (meine Bewertung des Nutzens der Erfahrungen mit digitalem Lernen auf Distanz fiel hier pessimistischer aus, als Dita Vogel es andeutet). Trotzdem sollte dieser „Mehrsprachenunterricht“ m.E. sogar mehr sein, als ein differenzierter, auf den Vorkenntnissen der Schüler*innen aufbauender Unterricht in *einer* Sprache. Die Loslösung von der engen Vorstellung, dass es eine Muttersprache und mehrere, in einem Bildungskanon vorbestimmte schulisch zu erwerbende Fremdsprachen gibt, könnte dazu beitragen, dass sprachliches Lernen ganzheitlich gesehen wird und vom Erlernen einer einzelnen, von anderen abgetrennten Sprache abstrahiert wird. Stattdessen sollten Sprachlernprozesse begleitet werden, in denen Schülerinnen und Schüler Wissen über Sprache(n) erwerben, befähigt werden, den eigenen Sprachlernprozess zu erkennen und zu steuern und mit sprachlicher Vielfalt kompetent umzugehen. Wie Krumm und Reich es schon 2011 vorschlagen, sollte ein Mehrsprachenunterricht „die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile [unterstützen]“, indem er „einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, miteinander verbindet und in allgemein sprachlichen Einsichten fundiert“ (dies. 2011: 2). Auch Praxen der Vermischung von Sprachen und sprachlichen Codes könnten und müssten in einem solchen Unterricht aufgegriffen und aufgewertet werden. Ansätze hierfür gibt es bereits und Translanguaging – also ebendies ‚Vermischen‘ – wird vermehrt auch als didaktische Strategie eingesetzt (Garcia/Wie 2014; Gantefort/Sánchez Oroquieta 2015).

Ein solcher vernetzter Mehrsprachenunterricht entspräche sowohl einer linguistischen Perspektive, die von einem gesamtsprachlichen Repertoire ausgeht, in dem sprachliche Systeme miteinander vernetzt sind (Busch 2013), als auch den Realität-

ten einer postmigrantischen Gesellschaft, in der nicht nur Menschen mit eigener Migrationserfahrung einen biographischen Bezug zu anderen Sprachen als Deutsch haben, sondern in der migrationsbedingte und sprachliche Diversität eine selbstverständliche Normalität sind, die in die Gesellschaft eingeschrieben sind und so für jede*n eine Bedeutung haben (Foroutan 2016).

Literatur

Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Wien.

Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Homberg, Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster. S. 91-112.

Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaften In: Brinkmann H. / Sauer M. (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, S. 227 - 255.

Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. Transfer Forschung ↔ Schule, 1(1), 24–37.

Garcia, O./Wei, L. (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. Basingstoke.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Hall, S. (1994): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. S. 89-136.

Krüger-Potratz, M. (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, S./Gomolla, M.: Migration und schulischer Wandel. S. 51-68.

Krumm, H.J./H.H. Reich (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Online verfügbar: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Stand 01.07.2020).

Vogel, D. (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. In: RfM-Debatten. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>